

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Ana Carolina Louzada Ferreira

Relatório Final: A escrita no Jardim de Infância

Relatório Final em Mestrado em Educação Pré Escolar apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof.^a. Doutora Vera do Vale

Arguente: Prof.^a. Doutora Lola Xavier

Orientador: Prof.^a. Doutora Ana Coelho

Data da realização da Prova Pública: 12 novembro 2014

Classificação: 14 valores

Agradecimentos

Para a realização deste trabalho muitas são as pessoas a quem quero expressar o meu sincero agradecimento.

À minha mãe por toda a força, coragem, dedicação e incentivo que me deu ao longo da minha formação.

À minha família por todo o incentivo e apoio que me deram ao longo deste caminho.

À minha colega de estágio, Daniela Nunes, por toda a paciência, ajuda e disponibilidade prestada ao longo dos meses de estágio.

À Educadora Cooperante por toda a disponibilidade, apoio, orientação e partilha de experiências.

Ao “meu “ grupo de crianças pelo carinho, afeto, divertimento e amizade com que me receberam desde do primeiro dia.

À Professora Doutora Ana Coelho, orientadora deste relatório, pelo apoio, pela paciência, pela motivação, pelas opiniões e sugestões dadas ao longo da realização deste relatório.

A todos vós o meu sincero agradecimento.

Relatório Final: A Escrita no Jardim – de-Infância

Resumo

O presente relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Coimbra.

Este relatório divide-se em duas partes. A primeira parte contém a caracterização da instituição e do grupo, assim como, uma síntese do percurso da prática pedagógica supervisionada. Na segunda parte apresentam-se os resultados do estudo “Qual a perspectiva das crianças sobre o Jardim de Infância?”, realizado com recurso à Abordagem de Mosaico (Clark e Moss, 2001). Nesta parte explicitarei as experiências-chave: movimento da escola moderna na educação pré-escolar, o trabalho de projeto na educação pré-escolar, o projeto pedagógico realizado com as crianças, tendo por base a implementação da área da escrita e a reflexão em Educação de Infância.

O contacto com a escrita no pré-escolar pretende facilitar a emergência da linguagem escrita e não a sua aprendizagem clássica.

Palavras-chave: Projeto, abordagem de mosaico, escrita, MEM, educação pré-escolar.

Final report: Writing in Kindergarten

Abstract

This report was prepared as part of the course of the Masters in Preschool Education College of Education of Coimbra Educational Practice.

This report is divided into two parts. The first part contains the characterization of the institution and the group, as well as an overview of the course of supervised teaching practice. The second part presents the results of the study "What the children's perspective on the kindergarten?" conducted using the Mosaic Approach (Clark and Moss, 2001). In this part I shall explain the key experiences: movement of the modern school in preschool education, project work in pre-school education, the pedagogical project carried out with the children, based on the implementation of the writing area and reflection on Childhood Education.

Contact with writing in preschool aims to facilitate the emergence of written language and not your classical learning.

Keywords: Project, mosaic approach, writing, MEM, pre-school education.

Sumário

Introdução	1
Parte I - CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO	3
1.1) Caracterização da instituição	5
1.2) Caracterização do Grupo	7
1.3) A experiência do estágio na Educação Pré-Escolar.....	10
Parte II - EXPERÊNCIAS-CHAVE	15
2.1) Movimento da Escola Moderna na Educação Pré-Escolar.....	17
2.2) O trabalho de projeto na Educação Pré-Escolar	22
2.3) A Oficina da escrita: projeto pedagógico	26
2.4) A reflexão na Educação de Infância	31
2.5) As crianças como “especialistas da sua vida: as perspectivas das crianças acerca do Jardim-de-infância	33
2.5.1) A Abordagem de Mosaico.....	33
2.5.2) Caracterização das crianças participantes no estudo	36
2.5.3) Fonte dos dados e processo de pesquisa.....	37
2.5.4) Análise e interpretação dos dados.....	40
Considerações Finais.....	43
Referências Bibliográficas	49
Anexos	53
Apêndices.....	57

Abreviaturas e Siglas

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

CEB – Ciclo do Ensino Básico

Bach. - Bacharelato

Lic.- Licenciatura

Mest. – Mestrado

Dout.- Doutoramento

MEM- Movimento da Escola Moderna

JI - Jardim de Infância

Tabelas

Tabela nº 1- Habilitações literárias dos pais / encarregados de educação

Tabela nº2-Agenda semanal da sala

Quadros

Quadro nº 1- Entrevista à I.

Quadro nº 2 – Entrevista ao M.

Quadro nº 3- Justificações dadas pelo M referente à escolha das fotografias

Quadro nº 4- Justificações dadas pela I referente à escolha das fotografias

Fotografias

Fotografia nº 1 – Mapa do M.

Fotografia nº 2 – Mapa da I.

Fotografia nº 3 – Manta Mágica

Fotografia nº4- “Crisântemos” de Monet

Fotografia nº 5- Início da elaboração do quadro

Fotografia nº 6- Carimbagem das flores

Fotografia nº 7- Colagem das flores

Fotografia nº 8- Quadro final

Fotografia nº 9 – Exposição da Primavera

Fotografia nº 10- Crianças a explorar os materiais já existentes na área da escrita

Fotografia nº 11- Uma criança a recortar uma folha lisa para colar no cartaz

Fotografia nº 12- Elaboração do cartaz

Fotografia nº 13- Cartaz final

Fotografia nº14- Quadro dos nomes

Fotografia nº15- Jogo “Caça às letras”

Fotografia nº 16- Criança a realizar o jogo das sílabas

Fotografia nº 17- Jogo “Som das letras”

Fotografia nº 18- Início da construção do cartaz de divulgação do projeto

Fotografia nº 19- Desenho de uma criança

Fotografia nº 20- Uma criança a desenhar a letra do seu nome (S)

Fotografia nº 21- Produto final da divulgação do projeto

Introdução

O presente relatório foi realizado, no âmbito, da unidade curricular de Prática Educativa, do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Coimbra. A intervenção pedagógica decorreu num Jardim-de-Infância da rede privada, da cidade de Coimbra.

O relatório encontra-se dividido em duas partes. A primeira parte inclui os elementos relativos ao contexto, designadamente, a caracterização da instituição e do grupo, e também o percurso do estágio. A segunda parte corresponde a dimensões/ aspetos que considerei relevantes durante o processo formativo. Esta parte contém o contexto e o percurso do estudo realizado, indicando a metodologia utilizada, as suas características, o motivo da escolha desta abordagem, bem como os instrumentos utilizados durante a investigação.

A escolha do tema do relatório - a escrita no jardim-de-infância- deveu-se ao desenvolvimento do projeto pedagógico realizado com as crianças. Ao longo do estágio, as estagiárias foram confrontadas com a emergência da escrita em algumas crianças e uma evolução na forma como escreviam. A escrita é um dos modos de comunicação existente e atualmente não existem crianças que não tenham contactado com o código escrito e que por este motivo não tenham já alguma ideia sobre o que é a escrita.

Segundo as OCEPE “é importante que a criança contacte com as funções do código escrito e que se valorize os seus conhecimentos prévios. Saliente-se que o objetivo não é o de uma preparação para a escolaridade obrigatória: não se trata de uma introdução formal e clássica à [...] escrita, mas a de facilitar a emergência da linguagem escrita” (Ministério da Educação, 1997, p.65).

Por esta razão, pretende-se que as crianças “compreendam o porquê e o para quê a escrita é usada na vida diária e qual a sua função utilitária” (Oliveira, 1998, p.5) e a educação pré-escolar é, sem dúvida, uma etapa privilegiada para a aquisição de novos conhecimentos e aprendizagens.

O relatório termina com a apresentação das conclusões sobre o conjunto das experiências do estágio.

PARTE I - CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO

1.1) Caracterização da instituição

O presente capítulo diz respeito à caracterização da instituição onde realizei a prática pedagógica supervisionada, à caracterização do grupo, bem como do currículo adotado. Neste capítulo será também abordado o percurso de estágio.

A instituição onde desenvolvi a prática educativa é uma IPSS localizada no concelho de Coimbra. Esta IPSS possui dois espaços físicos distintos. No primeiro imóvel funciona a valência de Creche e duas salas do Jardim-de-infância, enquanto no segundo edifício funciona uma sala de jardim-de-infância, assim como a cozinha, o refeitório dos adultos e o das crianças.

Os utentes que usufruem desta instituição totalizam cerca de 127 crianças distribuídas da seguinte forma: a Creche é frequentada por 57 crianças entre os 4 e 36 meses de idade e o Jardim-de-Infância por 72 crianças entre os 3 e os 6 anos. Quanto à equipa educativa, esta encontra-se dividida em pessoal docente, nomeadamente, sete educadoras e não docente destacando-se dez ajudantes de acção educativa e uma auxiliar de educação, assim como, uma escriturária, uma cozinheira, uma auxiliar de cozinha e uma auxiliar de serviços gerais.¹

Esta instituição rege-se pelos princípios do modelo do Movimento da Escola Moderna para o Pré-Escolar (Niza, 2013). Contudo, este jardim-de-infância, não segue rigorosamente este modelo curricular, na medida em que os grupos de crianças não são heterogéneos. Seguidamente, tendo por base o Projeto Educativo da Instituição segue-se uma breve caracterização desta metodologia, neste jardim-de-infância.

Segundo esta metodologia, o espaço é organizado através de áreas de trabalho bem definidas, de forma a possibilitar que o currículo seja progressivamente construído. Segundo Folque (1999, p.8), no modelo do MEM a organização da sala é vista como a estrutura básica que fornece as oportunidades para os alunos aprenderem.

Assim sendo, existem sete áreas base a ter em conta:

- Área central polivalente;
- Área da Biblioteca e documentação;

¹ -Dados obtido através da consulta do Projeto Educativo da Instituição

- Área da Matemática;
- Área das Ciências/Experiências;
- Área da Expressão Plástica
- Área do Faz-de-conta.

A organização do tempo divide-se em três tempos fundamentais: o tempo de trabalho autónomo /trabalho de projeto; tempo de trabalho participado pelo grupo/animação cultural e o tempo das comunicações.

No tempo do trabalho autónomo/trabalho de projeto, as crianças têm liberdade para escolher as atividades que querem desenvolver nas áreas da sala ou incluir-se em algum projeto que se possa desenvolver. O tempo das comunicações é dedicado a mostrar os trabalhos ou projetos das crianças ao grande grupo, famílias e comunidade educativa assumindo-se este tempo como um circuito de comunicação para a divulgação e partilha dos produtos culturais.

Normalmente à tarde ocorre o tempo de trabalho participado pelo grupo/Animação Cultural, planificado na Agenda semanal, destina-se à realização de atividades no âmbito das Expressões (dramática, motora e musical), de saídas ao exterior e de visitas da família à sala. À sexta-feira realiza-se a Reunião de Conselho, na qual, o grupo faz o balanço da semana analisando o Diário de grupo e resolvendo possíveis conflitos. Nesta reunião, o grupo planifica o trabalho para a semana seguinte. “ O conselho de sexta – feira à tarde é o grande momento de regulação da semana a partir da leitura dos instrumentos (tabelas, diário) e onde tem lugar os primeiros planos para a semana seguinte.” (Folque, 1999, p.8).

1.2) Caracterização do Grupo

O grupo de crianças com o qual realizei o meu estágio é um grupo de 25 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos, constituído por 10 raparigas e 15 rapazes. Apesar de se tratar de um grupo “homogéneo” verificam-se “algumas diferenças na idade e consequentemente na maturidade, pois em alguns casos a diferença de idades é de 11 meses”.²

Relativamente ao nível socioeconómico e cultural existe uma variedade nas habilitações literárias dos pais/ encarregados de educação. Do universo de 47 pais, as habilitações encontram-se assim distribuídas, verificando-se uma grande diferença entre as suas habilitações (cf. Tabela nº 1).

Tabela nº 1- Habilitações literárias dos pais /encarregados de educação

Habilitações literárias							
Ensino básico		Ensino secundário		Superior			
Completo	Incompleto.	Completo	Incompleto	Bach.	Lic.	Mest.	Dout.
6	14	4	6	1	9	1	6

Quanto à situação sócio profissional dos pais constata-se que a sua atividade profissional se situa, na sua maioria, entre o comércio e a prestação de serviços. A idade dos encarregados de educação compreende-se entre os 23 anos e os 48 anos de idade.²

O grupo de crianças é muito simpático, afetuoso, dinâmico e trabalhador. No entanto, como cada criança tem a sua personalidade, o nível de empenho na realização das atividades é variado. No geral, as áreas preferidas do grupo são: a área do faz de conta, os jogos de chão, a área da modelagem e o espaço exterior.

No que diz respeito à organização do tempo, a parte da manhã é mais dedicada ao trabalho autónomo realizado individualmente, em pares ou em pequenos grupos, enquanto a parte da tarde é dedicada a atividades em grande grupo, sendo que estas são sempre negociadas com as crianças (cf. Tabela nº 2).

O dia começa com uma reunião em grande grupo, em que se planifica o dia, seguidamente, em grupo ou individualmente as crianças iniciam as atividades a que se propuseram. No fim da manhã, após a arrumação da sala, existe um tempo, no qual, as

² -Dados recolhidos através da consulta do Projeto Curricular do Grupo

crianças mostram os trabalhos realizados e partilham as descobertas, com o restante grupo durante a manhã ou a tarde conforme a agenda semanal.

As tardes são dedicadas, ao trabalho em grande grupo, no qual têm lugar atividades diferentes, conforme o dia da semana (cf. Tabela nº2).

“A organização das atividades educativas está relacionada com as áreas de conteúdo expressas nas orientações curriculares. Todas as vivências pretendem incluir, de forma globalizante e transversal, as diferentes áreas e domínios” (Projeto Curricular de Grupo, 2013, p.34)

Tabela nº 2-Agenda Semanal

2ªFEIRA	3ªFEIRA	4ªFEIRA	5ªFEIRA	6ªFEIRA
Acolhimento (reunião)	Acolhimento (reunião)	Acolhimento (reunião)	Acolhimento (reunião)	Acolhimento (reunião)
*Tempo de trabalho autónomo *Projetos	Expressão Motora Jogos de atenção e coordenação motora TCCG- Atividades na Área do conhecimento do Mundo	Passeios Visitas – participação dos pais/agentes da Comunidade Sessões de Culinária	*Tempo de trabalho autónomo *Projetos	*Tempo de trabalho autónomo *Projetos
Período da Tarde				
Expressão Musical	Tempo nas áreas	Tempo nas áreas	Histórias/ Exp.dramática	Reunião/balanço
Jogos de sons/Ritmos Canções Exploração de instrumentos	*Tempo de trabalho autónomo *Projetos	*Tempo de trabalho autónomo *Projetos	Narração de histórias com técnicas variadas	Arrumação dos trabalhos
Balanço do dia	Balanço do dia	Balanço do dia	Balanço do dia	Reunião de conselho (avaliação da semana)

1.3) A experiência do estágio na Educação Pré-Escolar

No âmbito da unidade curricular de Prática Educativa, as estudantes foram integradas em vários jardim-de-infância da rede pública e privada, foi neste contexto que se realizou a prática pedagógica. Esta prática “é a componente curricular da formação profissional de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável” (Formosinho, 2009, p.98). Deste modo, o estágio tem como principal função iniciar as futuras educadoras no mundo do trabalho. A prática pedagógica consiste no contacto que se tem com um grupo de crianças, tendo a estagiária a responsabilidade de planificar, organizar atividades e refletir sobre as ações da sua prática. A preparação da prática educativa caracterizou-se por várias fases. Num estágio com duração de 20 semanas iniciou-se a prática com a observação do grupo, do ambiente educativo, bem como da prática da educadora cooperante. A observação consiste na recolha de dados e o seu propósito é apreender os significados. O papel da observação constitui na primeira etapa de "uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana" (Estrela, 1994, p.29).

Nesta fase, com duração de 4 semanas teve-se em atenção vários aspetos, tais como: as crianças que constituíam o grupo, as características e organização da sala de atividades, as rotinas e hábitos do grupo, assim como o material disponível. Na segunda fase do estágio houve uma entrada progressiva na prática, na qual as estagiárias desempenharam tarefas pontuais selecionadas com a colaboração da educadora cooperante, assim como, a dinamização pontual de atividades pedagógicas.

As últimas 10 semanas foram dedicadas ao desenvolvimento de práticas educativas (4 semanas) e à implementação e desenvolvimento de um projeto educativo.

Nas últimas semanas de estágio, para além do projeto educativo, apresentado mais à frente neste relatório, desenvolveram-se outras experiências educativas com as crianças.

A área da formação pessoal e social foi transversal em todas as atividades, na medida em que “todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução de problemas da vida” (Ministério da Educação, 1997, p.51).

A área da expressão e comunicação e o domínio das expressões estiveram sempre presentes durante toda a prática pedagógica, especialmente a expressão plástica.

A partir da expressão plástica desenvolveu-se o contato das crianças com materiais distintos e de qualidade, como por exemplo, tintas, colas, diferentes tipos de papéis, entre outros, oferecendo-lhes experiências distintas, nas quais puderam desenvolver a sua imaginação e criatividade.

Relativamente ao domínio da expressão físico motora, realizaram-se alguns jogos, nos quais as crianças puderam utilizar várias partes do corpo de forma diferente, como por exemplo: andar, correr, saltar... Segundo Peterson & Collins (1998, p. 55), “o jogo é um fator integrante de aprendizagens, pois permite à criança, através das brincadeiras e do lúdico, desenvolver (...) capacidades de resolução de problemas, o desenvolvimento da linguagem, relações espaciais, sequências temporais, relações estruturais, pensamento lógico, bem como conceitos matemáticos de medição, comparação, dimensão, número; e conceitos científicos de gravidade, força, movimento, modificações da temperatura, relações causa-efeito”. (citados por Resendes, 2012, p.15-16)

No domínio da expressão dramática recorreu-se a fantoches para contar uma história. Segundo as OCEPE, “a utilização de fantoches [...] facilita a expressão e a comunicação [...] servindo também de suporte para a criação de pequenos diálogos e histórias” (Ministério de Educação, 1997, p.60).

No entanto, os domínios da expressão físico-motora e musical não estiveram muito presentes no decorrer do estágio, isto porque devido à agenda semanal, nos dias dedicados a estas duas expressões, as estagiárias não estavam presentes e também não existiu grande oportunidade para realizar atividades dentro destes domínios.

Segundo as OCEPE, “a aquisição e aprendizagem da linguagem oral tem tido até agora uma importância fundamental na educação pré-escolar, pensando-se que a leitura e a escrita só tinham lugar no 1º CEB. É atualmente indiscutível que também a abordagem à escrita faz parte da educação pré-escolar”. No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita recorreu-se com frequência aos diálogos em grande grupo, à leitura de histórias, à narração de acontecimentos, ao debate das regras do grupo, bem como à discussão sobre o que se pretendeu fazer ou contar o que se fez. No que diz respeito à abordagem à escrita, para além da implementação da Oficina da Escrita, na sala, recorreu-se aos registos das atividades das crianças ou aquilo que contavam, à escrita de recados para os pais, assim como, à ilustração dos textos das crianças. “ O

desenho é (...) uma forma de escrita (...) permite narrar uma história ou representar os momentos de um acontecimento (Ministério da Educação, 1997, p.69).

“As crianças vão espontaneamente construindo noções matemáticas a partir das vivências do dia-a-dia. O papel da matemática na estruturação do pensamento, as suas funções na vida corrente e a sua importância para aprendizagens futuras, determina a atenção que lhe deve ser dada na educação pré-escolar, cujo quotidiano oferece múltiplas possibilidades de aprendizagens matemáticas” (Ministério da Educação, 1997, p.73). Por este motivo, o domínio da matemática esteve sempre presente, durante a prática educativa, através da rotina diária da sala, quando se mudava a data, registava o tempo ou quando se fazia a contagem das crianças que estavam presentes e das que faltavam. A área da matemática era uma das áreas preferidas de algumas crianças, visto que muitas delas dirigiam-se para esta área. Um dos seus jogos favoritos era os enfiamentos, onde podiam realizar padrões livremente ou copiar um modelo. Segundo as OCEPE (Ministério da Educação, 1997, p.74) “ o desenvolvimento do raciocínio lógico supõe ainda a oportunidade de encontrar e estabelecer padrões, ou seja, formar sequências que têm regras lógicas subjacentes. (...) Apresentar padrões para que as crianças descubram a lógica subjacente, ou propor que imaginem padrões, são formas de desenvolver o raciocínio lógico neste domínio.”

No que diz respeito à área do Conhecimento do mundo realizaram-se duas atividades experimentais com as crianças, designadamente, quais os tecidos usados na nossa roupa e a atração/não atração de diversos materiais com um íman. As crianças gostaram das atividades, analisando e registando as suas ideias prévias e conclusões numa folha de registo. “Na Educação de Infância, a ciência procura expandir o conhecimento e a compreensão que as crianças possuem acerca do mundo físico e biológico e ajudá-las a desenvolver meios mais eficazes e sistemáticos de descoberta” (Glauert, 2005, p. 71)

O balanço que faço deste estágio é muito positivo, apesar de alguns insucessos, consegui completar mais esta fase da minha vida. Relativamente aos sucessos, na minha opinião ter chegado ao fim deste estágio, por si só já é um êxito. No início do estágio sentia-me um pouco receosa, pois não sabia o que iria encontrar, mas no seu decorrer, esse receio foi-se dissipando. Isto porque fui muito bem recebida quer pelo grupo de crianças, quer pela educadora e auxiliar, bem como, pelo resto da comunidade educativa.

PARTE II - EXPERÊNCIAS-CHAVE

2.1) Movimento da Escola Moderna na Educação Pré-Escolar

O estabelecimento educativo, no qual decorreu o estágio rege-se pelos princípios do Movimento da Escola Moderna (Niza, 2013). O MEM dá ênfase à interação entre os pares, às normas sociais, à interajuda, à colaboração formativa e ao enriquecimento cognitivo e sócio cultural, tendo como principal inspiração, a teoria de desenvolvimento e aprendizagem de Vigotsky. Este modelo desafia “ a visão individualista do desenvolvimento infantil, propondo uma perspectiva social, onde o desenvolvimento se construi através das práticas sociais” (Folque, 1999, p.5).

A prática educacional na educação pré-escolar foi bastante influenciada pela teoria do desenvolvimento de Piaget, de acordo com a qual o desenvolvimento da criança é visto como determinante na sua aprendizagem. “O desenvolvimento da criança supera as atividades de compreensão do mundo, a criança é considerada como um todo dentro de um contínuo de experiência social e emocional” (Folque, 1999, p.5.). Neste modelo existem três grandes finalidades: 1) a iniciação às práticas democráticas; 2) a reinstituição dos valores e das significações sociais; 3) a reconstrução cooperada da cultura”.

O grupo tem um papel essencial neste modelo, pois é visto como um agente provocador do desenvolvimento intelectual, moral e cívico com uma forte ligação ao quotidiano. O grupo proporciona à criança uma aprendizagem mais significativa e desafiadora, o que a leva a ir mais além no seu desenvolvimento, constituindo um autêntico desafio para os educadores de infância, na medida em que “o educador aceita a criança individual, ouve-a e valoriza-a, ajudando-a a situar-se no grupo, a comunicar, a ouvir os outros e a colocar as suas experiências individuais no contexto coletivo. O educador tem o importante papel de proporcionar um ambiente seguro onde a comunicação possa circular eficazmente” (Folque, 1999, p.10).

A comunicação e as permutas entre as crianças e a educadora são uma forma de construir a aprendizagem através de processos cooperativos, pois “ todos ensinam e todos aprendem” (Niza, 1996). O modelo do MEM sugere um currículo fundamentado nos problemas e motivações da vida real e “ uma escola profundamente integrada na cultura da sociedade que serve” (Folque, 1999, p.6).

As atividades em jardim-de-infância têm um significado operacional ao construírem-se como algo que interessa e é útil para o grupo no seu contexto sociocultural.

O modelo pedagógico do MEM na educação pré-escolar apoia-se em três condições fundamentais: a) grupos de crianças heterogéneos; b) existência de um clima que favorece a expressão livre e c) proporcionar às crianças tempo para brincar, explorar e descobrir. A primeira condição é baseada na Teoria de Vigotsky, no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), dado que o contacto das crianças com adultos e pares mais avançados é promotor de aprendizagem. A constituição de grupos com idades variadas “ assegura a heterogeneidade geracional e cultural que melhor garanta o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração formativas que pressupõe este projeto de enriquecimento cognitivo e sociocultural” (Niza, 2013, p.149). No entanto, esta condição não se verifica nesta instituição, por opção da direção.

A segunda condição diz respeito à “ necessidade de um clima de livre expressão das crianças” (Folque, 1999, p.7) reforçada pela valorização pública das suas opiniões e ideias, bem como das suas experiências de vida. Relativamente à última condição, a existência de um marco lúdico na exploração das ideias, dos materiais e dos documentos estimula o questionamento e a interrogação, suscitando “projetos de pesquisa autopropostos ou provocados pelo educador, que alimentam, (...) um modelo educativo como o da Escola Moderna que implica o desenvolvimento em simultâneo de projetos diversificados no trabalho educativo (Niza, 2013, p.149).

Este modelo estipula regras no que se refere à organização do espaço e tempo. O espaço deve integrar seis áreas básicas distribuídas à volta de um espaço central amplo. Por sua vez, o dia desenrola-se segundo nove momentos distintos, sendo que uma vez por semana deverá efetuar-se uma visita de estudo e o contacto com a comunidade. A estrutura da sala de aula é vista como o alicerce que fornece as oportunidades para as crianças aprenderem. O poder da tomada de decisões e a sua regulação são partilhados pelo grupo. “A rotina diária dos centros de educação de infância do MEM está em sintonia com o papel relevante do grupo na aprendizagem e vida das crianças “ (Folque, 1999, p.8).

A distribuição do tempo no jardim-de-infância é organizada por duas etapas de configuração distintas. A parte da manhã centra-se essencialmente no trabalho/atividade escolhida pela criança e apoiada pelas áreas de atividade, com o apoio da educadora. A parte da tarde envolve sessões de informação e de atividade cultural, promovidas por convidados, pela educadora ou pelas crianças. À tarde realiza-se também a reunião de conselho, esta reunião é uma revisão partilhada do dia, na qual as experiências de aprendizagem são trazidas para o grupo. A reunião de conselho de sexta-feira é o grande momento de regulação, no qual a educadora lê o Diário da semana e as crianças, em conjunto com o adulto, planificam a semana seguinte.

O MEM dispõe de vários instrumentos de regulação, tais como: o mapa de presenças, onde as crianças vão assinalando a sua presença; o mapa de atividades, onde registam a atividade realizada ou a área de trabalho onde trabalharam; o diário da turma, constituído por quatro colunas: “ Não Gostei”, “ Gostei”, “Fizemos” e “O que queremos fazer”. “As duas primeiras colunas recolhem os juízos negativos e positivos, da educadora e dos alunos, sobre as ocorrências mais significativas ao longo da semana. A terceira coluna destina-se ao registo das realizações também consideradas mais significativas” (Niza, 2013, p.153). A última coluna permite uma participação no planeamento organizacional e pedagógico. As várias colunas vão sendo preenchidas ao longo da semana conforme os pedidos das crianças. O mapa de tarefas é outro dos instrumentos utilizados pelo MEM. Este instrumento serve para o planear e avaliar o seu trabalho, bem como, encarregar quem fica responsável pela manutenção do espaço e dos materiais: regar as plantas, dar comida aos animais, trocar a data ou registar a tempo. “ Todos os instrumentos são facilitadores da organização democrática e ajudam as crianças a integrar as suas próprias experiências no grupo” (Folque, 1999, p.9).

A reflexão e a formação contínua são atitudes que as educadoras que aderem a este modelo se comprometem a assumir. A reflexão antes da ação supõe o planeamento, a reflexão durante a ação permite adequar às propostas das crianças e responder a situações imprevistas e a reflexão depois da ação proporciona a tomada de consciência do processo realizado e dos seus efeitos.

No que respeita aos benefícios, considero que este modelo proporciona vivências que se transformam em aprendizagens significativas e relevantes, como o aprender a resolver conflitos com pares, aprender a gerir o tempo disponível, o espaço e os

materiais necessários para a realização e a organização de atividades culturais e sociais, “aprende-se a fazer, fazendo”.

A conceção do MEM em relação à literacia fundamenta-se em algumas condições: a) o ensino é organizado para que as crianças compreendam a utilidade do ato de ler e escrever; b) a linguagem escrita é possuidora de significado para a criança classificando o seu quotidiano; c) “a aquisição do código escrito é encarada como um momento natural do desenvolvimento social e cognitivo da criança e não como um treino motor imposto pelo exterior” (Vigotsky em Niza, 1995). A escrita é utilizada como uma estratégia facilitadora de um processo metacognitivo de produção para a compreensão. Partindo do texto individual, as crianças envolvem-se na descoberta do código escrito, reproduzindo-o. Estas começam por produzir texto sem ainda saberem escrever. “O simples nome que se escreve para identificar as produções das crianças, convida também as crianças a envolverem-se na sua produção e posteriormente na sua compreensão” (Folque, 1999, p.10). A criança começa por imitar a escrita adulta até conseguir memorizá-la e reproduzi-la sem a copiar. Segundo Vigotsky (1978 citado por Folque, 1999, p.10) “Ler e escrever devem ser coisas de que a criança necessite [...] escrever deve ser relevante para a vida”. Esta característica é fundamental na pedagogia do MEM também no que diz respeito à aquisição da literacia. A educadora tem o papel de proporcionar um ambiente onde a escrita tenha um papel importante, de forma a despertar a curiosidade e a progressiva descoberta dos seus códigos. A escrita tem também a função de comunicação à distância, para além de ser utilizada nos instrumentos onde se regista a vida do grupo e se documenta as atividades e os processos, na medida em que “a tomada de consciência pelas crianças do seu processo de aprendizagem, através de estratégias organizacionais e circuitos de comunicação enriquece o desenvolvimento cognitivo e social valorizado pela relevância que se dá à escrita e à língua” (Vigotsky, 1987, citado por Folque, 1999, p.12).

Em suma, no modelo pedagógico do MEM, a criança é vista como um todo integrado num contínuo de experiência social e emocional. As experiências fora do jardim-de-infância, as suas motivações e desejos, assim como, a sua liberdade de expressão são o ponto de partida para a realização de projetos. O MEM solicita uma grande articulação com a família e a comunidade, pois estes tornam-se fontes de informação e conhecimento para as crianças. A cidadania e a educação para a vida democrática formam uma área de educação essencial. A pedagogia centrada na criança

é vista como uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem. Por último, tal como referido anteriormente, o grupo tem um papel essencial para a criança ajudando-a a ir mais longe no seu desenvolvimento.

Relativamente à prática pedagógica, devido ao modelo escolhido por este Jardim de Infância, as estagiárias estiveram algumas vezes restringidas a atividades próprias da rotina da sala, como por exemplo, a quarta-feira era o dia dedicado às saídas ou de culinária, a quinta era dedicada à expressão dramática e a sexta-feira era dedicada ao trabalho autónomo e na parte da tarde à reunião de conselho. Apesar de este modelo nos limitar ao nível das atividades, “a rotina é indispensável para criar um ambiente seguro onde o envolvimento cognitivo possa ocorrer [...] a rotina diária dos centros de educação de infância do MEM está em concordância com o papel relevante do grupo na aprendizagem e vida das crianças” (Folque, 1999, p.8). Mesmo existindo dias específicos para cada experiência de aprendizagem, o trabalho em educação de infância é flexível, permitindo uma adaptação ou alteração dos dias das atividades, foi o que aconteceu, algumas vezes realizou-se sessões de Expressão Físico motora. Contudo gostaria de ter realizado uma sessão de Expressão Musical, mas não existiu oportunidade para tal. Apesar das limitações, o contacto com este modelo pedagógico foi uma mais-valia, pois nunca tinha trabalho com esta metodologia. Por todos os motivos apontados anteriormente adotaria este modelo na minha prática pedagógica.

2.2) O trabalho de projeto na Educação Pré-Escolar

No âmbito da componente de Estágio, da unidade curricular de Prática Educativa foi pedido às estagiárias que realizassem um projeto pedagógico com o grupo de crianças. Esta metodologia é também utilizada no Movimento da Escola Moderna.

“ O trabalho de projeto em abordagem à Educação de Infância refere-se a uma forma de ensino e aprendizagem, assim como, ao conteúdo do que é ensinado e aprendido” (Katz e Chard, 1997, p.5). Tal como o nome indica, o trabalho de projeto tem como objetivo, a exploração aprofundada de um tópico ou tema, sugerido pelas crianças, pela educadora ou pela instituição, podendo ser realizado por uma ou mais crianças e com uma duração de tempo variável, prolongando-se por dias ou semanas, conforme a natureza deste e a idade do grupo. Esta metodologia dá ênfase à aprendizagem ativa das crianças, uma vez que permite que estas participem na busca dos conhecimentos e aprendizagens.

O trabalho de projeto aparece quando a curiosidade das crianças as leva a querer responder a questões, para as quais não conseguem encontrar resposta, foi o que aconteceu na sala onde decorreu o estágio, a curiosidade desencadeou todos os projetos vividos na sala. A partir de uma partilha realizada pela criança em determinado momento, algum material trazido por esta, uma questão colocada à educadora, algum registo elaborado e partilhado com o grupo, entre outros, podia dar início a um projeto. Assim, surgiram alguns projetos, tais como “os transportes”, “os caracóis”, “os bichos-da-seda “ou “a Oficina da Escrita”. De referir que muitos destes projetos não interessavam à totalidade do grupo mas sim um pequeno grupo de crianças.

O trabalho de projeto caracteriza-se por várias fases. Na primeira fase designada definição do problema, "formula-se o problema ou as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver, o assunto a estudar: todo o problema implica um certo saber ou não saber, ou seja, antever se terá ou não solução e, para isso é preciso experiência” (Vasconcelos, 2012, p.14), e em que a partir de uma partilha realizada por uma criança se tenta perceber os saberes que estas já possuem sobre o assunto a investigar, por exemplo, o projeto dos caracóis foi iniciado a partir de uma partilha realizada pela auxiliar educativa, quando trouxe para a sala, uma caixa com caracóis.

Na segunda fase do projeto, o processo de pesquisa tem como orientação e guião, a rede de tópicos que se vai construindo ao longo do projeto. Segundo Katz e Chard, “Uma rede é o levantamento das ideias e conceitos-chave que um tópico engloba e de alguns dos subtemas principais com ele relacionados” (1997, p.181). O processo de construção coloca tanto o educador, como a criança, em contacto com os seus conhecimentos acerca do tema em questão.

No exemplo do projeto dos caracóis, elaborou-se uma tabela com os tópicos: “O que pensamos saber”, “o que queremos saber”, “quem ajuda”, “quem faz”, “como vamos apresentar” e “onde procurar”. Relativamente ao tópico “o que pensamos saber” recolheram-se ideias, tais como:

- “São pequenos e rastejam”;
- “Comem couve e alface”;
- “Têm paus”;
- “Têm carapaça”;
- “Põe ovos”;
- “Vivem na terra”,

na coluna relativa ao tópico “o que queremos saber” registou-se algumas questões que as crianças gostariam de ver respondidas, como por exemplo:

- “Se os caracóis são meninos ou meninas?”;
- “Se os caracóis têm olhos?”;
- “Se os caracóis têm nariz?”.

No ponto “onde procurar”, as crianças enunciaram os recursos nos quais podiam fazer as suas pesquisas, como: livros e a internet. Por último, nos tópicos “quem faz” e “quem ajuda” registou-se o nome das crianças participantes no projeto e o nome da pessoa que os ajudaria. No tópico “como vamos apresentar” registou-se a forma de apresentação do projeto, decidiu-se elaborar um livro.

Na terceira fase do projeto, a fase da execução caracterizou-se pela partida para o processo de pesquisa, para a procura de respostas para as interrogações. Assim sendo, a partir da informação recolhida construíram-se registos com as crianças sobre os caracóis: a sua constituição, qual o sexo destes animais, entre outros.

Por fim, Vasconcelos (1998) refere a existência de uma quarta fase em que se realiza a divulgação e avaliação do projeto. Segundo esta autora, esta fase é considerada a “da socialização do saber, tornando-o útil aos outros. As fases anteriormente referidas não são apenas sequenciais no tempo, num desenvolvimento linear. Entrecruzam-se, reelaboram-se de forma sistémica, numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta. Pode coexistir mais do que um projeto na sala de atividades. (Vasconcelos, 2012, p.17). No projeto dos caracóis a divulgação foi realizada com o grande grupo. As crianças participantes no projeto partilharam com os seus pares, os conhecimentos e descobertas feitas.

A criança desempenha o papel principal neste processo, “cabe ao educador apoiar e mediar todo o trabalho de projeto ajudando as crianças a antecipar, a representar mentalmente o que quer saber/fazer ou mudar. [...] A sua função é de questionamento permanente, para que as crianças compreendam a necessidade de serem elas próprias agentes ativos das suas aprendizagens” (Guedes, 2011, p.8). Ou seja, a educadora deverá ser um mero orientador, prestando ajuda e auxílio sempre que a criança precisar, ou sempre que o grupo apresente dificuldades. Ela deverá estabelecer expectativas claras para o trabalho e conduta das crianças; relembrá-las das alternativas que dispõem, daquilo que devem ou podem fazer, como e quando, sempre sob a forma de sugestões ou opções; fortalecer-lhes as pré-disposições para que as crianças se tornem independentes à medida que o trabalho de projeto vai avançando; facilitar o acesso a materiais e equipamentos para consulta; relembrar às crianças os procedimentos necessários para se poderem ajudar a elas próprias e aos outros e ajudar as crianças a apreciarem o trabalho umas das outras. Em suma, o educador é o suporte das crianças, devendo identificar e aproveitar as oportunidades para aumentar os seus conhecimentos, para melhorar as suas capacidades, para intensificar pré-disposições importantes e para, no fundo garantir, sentimentos saudáveis sobre a sua vida na comunidade que os envolve. O envolvimento parental é essencial para um bom desenvolvimento de qualquer projeto, sendo fundamental para o seu sucesso.

O Trabalho de Projeto apresenta algumas vantagens, tais como, a estimulação e consequente aumento da criatividade; a aquisição de competências sociais; o desenvolvimento da autonomia e da individualidade da criança; a utilização de novos instrumentos e portanto, novas e diferentes formas de trabalhar e um maior índice de motivação por parte das crianças, uma vez que esta escolhe o que quer aprender e de que forma, ocorrendo assim aprendizagens dinâmicas e significativas para estas. Nesta metodologia existem também algumas dificuldades, como a falta de tempo ou a incapacidade de encontrar e trazer para a sala uma diversidade de materiais possíveis e adequados a cada projeto.

Considero esta metodologia um desafio, do qual quero fazer parte, não só agora, mas também no futuro. Foi algo que me cativou e chamou à atenção de forma positiva, por considerar um modelo aliciante para trabalhar com as crianças.

2.3) A Oficina da escrita: projeto pedagógico

No decurso do estágio, através da observação do grupo, as estagiárias verificaram a emergência da escrita em algumas crianças, que já tentavam escrever o seu nome, enquanto outras começavam a descobrir as letras. Em conversa com a educadora cooperante, decidiu-se realizar um projeto sobre a escrita.

Neste tópico apresento o projeto realizado com as crianças, explicitando como surgiu, que materiais foram elaborados e a reação das mesmas a esta proposta de trabalho.

O projeto desenvolvido teve como objetivo a construção e implementação de uma nova área de atividades, a oficina da escrita. As estagiárias escolheram desenvolver este projeto porque ao longo do estágio verificaram que as crianças sentiam necessidade de descobrir o que era a escrita. Assim, para além da estruturação desta área pretendeu-se também que as crianças “compreendam o porquê e o para quê a escrita é usada na vida diária e qual a sua função utilitária” (Oliveira, 1998, p.5).

Segundo Fernandes, “é importante que a criança contacte com as funções do código escrito e que se valorize os seus conhecimentos prévios. Saliente-se que o objetivo não é o de uma preparação para a escolaridade obrigatória: não se trata de uma introdução formal e clássica à (...) escrita, mas a de facilitar a emergência da linguagem escrita” (Ministério da Educação, 1997, p.65, citado por Fernandes, 2003, p.45)

Inicialmente existiu alguma dificuldade no lançamento do projeto, contudo aproveitou-se o facto de a Primavera estar próxima para sugerir às crianças, que pesquisassem em casa, alguns materiais que as fizessem lembrar desta estação do ano. As estagiárias escreveram um recado aos pais, solicitando-lhes ajuda para esta tarefa, embora a adesão não tenha sido muita significativa, algumas crianças trouxeram materiais, tais como: flores, livros, trabalhos realizados em casa com os pais e/ou irmãos. Seguidamente, foi mostrado às crianças uma apresentação sobre Claude Monet tendo por objetivo, que estas conhecessem algumas das suas obras. Posteriormente sugeriu-se a recriação do quadro “Crisântemos” (cf. Apêndice 1 e 2) para dar as boas vindas à Primavera, discutindo-se os materiais que poderiam ser utilizados.

As estagiárias propuseram a utilização de esponjas para pintar o fundo e flores verdadeiras (crisântemos) para carimbar e para não existir desperdício, as flores utilizadas foram coladas no quadro. Terminada a recriação, o quadro foi exposto na parte exterior da sala juntamente com as pesquisas realizadas pelas crianças.

Contudo, surgiu uma questão: “Como é que iríamos contar aos pais aquilo que fizemos?”. Esta questão foi colocada às crianças e depois de algum diálogo, algumas sugeriam: “podemos escrever o que fizemos”. Posto isto, perguntou-se às crianças, qual o processo de construção do quadro e algumas características das obras do pintor, com o objetivo de construir-se um painel informativo para os pais. A maioria do grupo lembrava-se de toda a informação, isto deveu-se possivelmente à apresentação realizada através de suporte digital (computador portátil e data show), com recurso a uma apresentação de diapositivos no power point.

A partir desta atividade, as estagiárias perguntaram às crianças se gostariam de descobrir a escrita e onde é que ela existia, sugerindo-lhes que trouxessem de casa suportes de escrita, como por exemplo: jornais, embalagens de alimentos, rótulos, entre outros materiais. Embora a relação entre as estagiárias e os pais, ao longo do estágio, não fosse muito significativa, nesta atividade existiu uma grande adesão por parte das famílias, uma vez que a maioria do grupo trouxe vários materiais. No diálogo com as crianças sobre os materiais que tinham trazido, realizou-se uma teia de conceitos sobre a escrita. Posto isto, questionou-se às crianças sobre a possibilidade de um novo espaço na sala, uma área da escrita, sobre a qual o grupo aceitou de imediato. O grupo decidiu que esse espaço estaria junto à área da Biblioteca. Relativamente à estruturação da área, esta foi realizada pelas estagiárias e educadora cooperante, pois implicava mudança de mobiliário.

Após a estruturação da Oficina da escrita foi necessário perceber o que já existia, em termos de materiais e o que era preciso adquirir. As estagiárias contaram com a colaboração de algumas crianças, tornando-as parte integrante da construção deste novo espaço. “A criança não aprende só pelos conhecimentos que lhe são formalmente transmitidos, mas tem um papel ativo e participante...” (Oliveira, 1997, p.5). Posteriormente, no tempo das comunicações o trabalho foi partilhado com o grupo e a partir do diálogo, questionou-se às crianças sobre as aprendizagens que poderiam realizar nesta área (cf. Apêndice nº 3).

De forma de enriquecer a Oficina da escrita foram surgindo novos materiais. Segundo Mata (2008, p.38) “O nome próprio tem um papel muito importante e são, muitas vezes, as letras do seu nome, as primeiras que a criança começa a identificar, a tentar reproduzir e a saber o nome ou valor sonoro”, por este motivo e tendo por objetivo a identificação da mancha gráfica do nome de cada criança, construíram-se cartões com um retrato desenhado por elas e o seu nome inscrito (cf. Apêndice nº 4). O desenho é uma forma de escrita que pode substituir uma palavra e realizado pela criança ajudá-la-a a identificar o código escrito do seu nome que tem um sentido afetivo para esta. No decorrer desta atividade existiu alguma dificuldade, na medida em que as crianças não se mostravam muito implicadas, pois algumas vezes, por questões de tempo, as estagiárias tiveram que interromper o que a criança estava a fazer noutra área para desenhar o seu retrato. Contudo, através do diálogo (dizendo à criança que iria demorar pouco tempo e que já voltaria ou dizendo que guardaríamos o seu trabalho para que os colegas não o estragassem) a atividade foi concluída com sucesso.

“Existem muitas provas científicas que sustentam a existência de uma relação positiva entre o conhecimento do nome das letras no final do jardim-de-infância e a aprendizagem da leitura no ano seguinte [...]. O conhecimento das letras é um bom preditor e um elemento facilitador do processo de aprendizagem quando as crianças ingressam no 1.º ano, mas somente se esse conhecimento decorrer de vivências complexas e integradas em torno da literacia e de uma verdadeira reflexão sobre a escrita e o seu funcionamento” (Mata, 2008, p.37). Por esta razão, na atividade anterior, os nomes das crianças tinham a primeira letra sublinhada, de maneira a facilitar a sua identificação.

Consequentemente, as estagiárias desenvolveram um novo jogo, o “Caça às letras” (cf. Apêndice nº 5). Este jogo era constituído por um tabuleiro com o alfabeto inscrito em letras maiúsculas e 26 tampas, cada uma correspondente a uma letra. O principal objetivo deste jogo era a correspondência das tampas, às letras do tabuleiro. O grupo conseguiu realizar o jogo sem dificuldade pois foi capaz de corresponder a mancha gráfica das letras.

“A consciência fonológica é a capacidade para refletir sobre os segmentos sonoros das palavras orais. Mais especificamente refere-se à capacidade para analisar e manipular segmentos sonoros de tamanhos diferenciados como sílabas, unidades intersilábicas e fonemas que integram as palavras” (Sim-Sim, 2008, p.48). A partir da

história “O Grufalão” criou-se um novo jogo: o jogo das sílabas (cf. Apêndice nº 6). Este jogo tinha como principal objetivo, a realização da divisão silábica do nome das personagens da história, com recurso a palmas, como por exemplo, grufalão: gru-fa-lão. Na realização desta atividade, algumas crianças demonstraram dificuldade na divisão silábica com recurso às palmas, bem como na formação da palavra, quando esta se encontrava dividida em sílabas, mesmo existindo um cartão com a mancha gráfica da mesma.

O “Som das letras” foi outro jogo criado pelas estagiárias, com o objetivo de corresponder a mancha gráfica à primeira letra da palavra, por exemplo: maçã era colocada na bolsa da letra M (cf. Apêndice nº 7). Este jogo era composto por uma cartolina com 23 bolsas e 23 cartões constituídos por uma palavra com a imagem associada. Desta forma, as crianças conseguiam identificar a palavra inscrita no cartão, através da imagem, uma vez que ainda não sabiam ler.

As crianças que exploraram este jogo realizaram-no sem dificuldades e mostraram-se implicadas na sua execução. Durante a exploração deste jogo, o que mais me surpreendeu foi uma criança que não costumava estar implicada nas atividades, ter conseguido realizar o jogo, sem a ajuda de nenhum adulto. De salientar que esta criança realizou vários progressos ao longo do estágio, na medida em que melhorou a sua implicação nas atividades, esta melhoria deveu-se provavelmente a uma conversa que a educadora cooperante teve com o pai desta criança.

Aproximando-se o momento de divulgação do projeto, as estagiárias tiveram alguma dificuldade na sua produção. Num primeiro momento pensou-se na elaboração de um convite aos pais para explorarem a Oficina da escrita, com os seus filhos. No entanto, esta ideia foi abandonada, na medida em que a área era demasiado pequena para pais e crianças e também, porque o tempo era escasso para elaborar os convites. Posto isto, surgiu a ideia de produzir um vídeo para apresentar aos pais.

-“Os pais não sabem que existe uma nova área na sala! Não vão entender o vídeo, como vamos fazer?”

Esta questão foi colocada às crianças e obtiveram-se respostas engraçadas, tais como:

-“Um menino fica lá fora e sempre que vem um pai, esse menino explica sobre o que é vídeo”, ou então:

- “Podíamos escrever um recado aos pais!”.

As estagiárias sugeriam a realização de um cartaz (cf. Apêndice nº 8), no qual as crianças desenharam aquilo que mais gostaram na oficina da escrita, com um recado para os pais a explicar o motivo do vídeo. Aproveitando a apresentação de uma peça de teatro realizada pelo grupo, à comunidade educativa, o projeto foi apresentado às salas dos 4 e 5 anos porque, nestas salas existia a área da escrita e as crianças encontravam-se familiarizadas com a mesma.

O último dia de estágio foi aproveitado para a divulgação do projeto aos pais. Existiram dois momentos de apresentação, um pela manhã, quando os pais vieram trazer as crianças ao J.I. e outro à tarde, quando os vieram buscar. As estagiárias pensaram nestas duas apresentações, pois eram os momentos do dia em que os pais apareciam no Jardim de Infância e podiam ver o vídeo. Contudo, poucos foram os pais que dispensaram um pouco do seu tempo para ver o vídeo, pois tinham que ir trabalhar e não foram avisados da existência desta apresentação. Este problema podia ter sido evitado com um recado aos pais a informar sobre a divulgação do projeto.

O balanço que faço deste projeto é francamente positivo porque fomos ao encontro das intenções das crianças, visto que ao longo do estágio verificou-se uma curiosidade, por parte do grupo, sobre a escrita. A escrita é muito valorizada no MEM, pois segundo Vigotsky “ler e escrever devem ser coisas de que a criança necessite...escrever deve ser relevante para a vida” (citado por Folque,1999.p.10-11).

Apesar da realização deste projeto ter sido positiva, realizaria as coisas de forma diferente, dando mais importância aos conhecimentos prévios das crianças sobre a escrita: conhecimentos relativos à orientação da escrita (se se escreve de cima para baixo, ou da esquerda para a direita), à composição das palavras (sílabas), entre outros.

2.4) A reflexão na Educação de Infância

No âmbito da unidade curricular de Prática Educativa foi pedido às estudantes que elaborassem um Dossiê Reflexivo de Estágio, no qual refletissem sobre as aprendizagens mais relevantes realizadas no estágio.

O conceito de reflexão, segundo Dewey (1993), é definido como “o exame ativo, persistente e cuidadoso de todas as crenças ou supostas formas de conhecimento, à luz dos fundamentos que as sustentam e das conclusões para que tendem” (in Marcelo, 1992, p.279).

As reflexões são métodos críticos que conduzem ao aparecimento de processos criativos. Na prática educativa deve-se procurar reunir um conjunto de saberes e uma consciência crítica que possibilitem uma atitude reflexiva contínua e lógica de (re) construção sucessiva dos próprios conhecimentos e práticas.

De acordo com Schön (1983), existem dois momentos de reflexão que podem ajudar o educador na sua prática: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação. A reflexão na ação acontece no desenvolvimento desta, na qual o educador a vai alterando e ajustando-a a situações inesperadas. A reflexão sobre a ação acontece quando o educador reflete sobre as ações passadas, com o objetivo de aperfeiçoar a sua prática futura. Segundo este autor existe ainda, um terceiro momento, a reflexão sobre a reflexão-na-ação. Este terceiro momento leva o educador a progredir no seu desenvolvimento, através de uma análise retrospectiva da ação.

Os profissionais de educação podem melhorar as suas capacidades recorrendo à reflexão, como forma de clarificar as competências tácitas reveladas na ação. Essa reflexão permitirá criar uma nova forma de enfrentar o ensino profissional, adequando-o às necessidades da prática e organizando a ação dos práticos.

Em Educação de Infância, o educador deve assumir uma atitude reflexiva questionando e criticando as suas ações. De facto, na prática reflexiva, o educador de infância adota um papel ativo no meio envolvente, na medida que está exposto “a momentos de apreciação, ação e reapreciação: a situação única e incerta começa a ser compreendida através da tentativa de mudança, modificando-se na tentativa para a compreender” (Schön, 1983, p.35).

A reflexão na prática é uma componente da ação profissional dos educadores que abrange um conjunto de capacidades, no qual têm que se envolver. Para este envolvimento aconteça os educadores terão que desenvolver uma postura reflexiva e

analítica, “concebendo-a como campo de saber próprio a desenvolver e aprofundar e não como normativo que apenas se executa sem agir sobre ele” (Roldão, 2000, p.17).

Na minha opinião, a reflexão é importante na Educação de Infância, na medida em que, o educador necessita de compreender o que se passa à sua volta, analisando e avaliando o progresso das aprendizagens das crianças, assim como, o seu bem-estar e implicação nas mesmas e adequando-as às necessidades da cada criança e do grupo. A reflexão é também uma forma de melhorar a prática, pois através dela, os educadores são capazes de avaliar os seus erros, corrigindo-os em situações futuras.

No entanto, a reflexão foi um dos meus insucessos no estágio. Tive algumas dificuldades na realização do dossiê reflexivo, na medida em que restringia-me à enumeração das atividades realizadas e não aprofundava as reflexões. De facto, foi uma das minhas “batalhas, no estágio que pouco a pouco fui melhorando mas não a consegui vencer.

Com esta experiência chave, quis demonstrar a importância da reflexão na Educação de Infância.

Em suma, a reflexão em Educação de Infância, baseia-se numa ação que leva à reorganização de práticas educativas, com o objetivo de melhorar o atendimento e desenvolvimento global da criança. “ Ser professor reflexivo significa ser um profissional que reflete sobre o que é, e o que realiza, o que sabe e o que ainda procura, encontrando-se em permanente atenção às situações e contextos em que interage. Assim, o educador deve estar atento às diversas culturas dos seus alunos, criando pontes entre a escola e os contextos familiares e sociais” (Marques et.al, 2008, p.132).

2.5) As crianças como “especialistas da sua vida: as perspectivas das crianças acerca do Jardim-de-infância

Este tópico inclui o estudo realizado no âmbito das unidades curriculares de Seminário Interdisciplinar e Prática Educativa, nas quais foi pedido às estagiárias que através da metodologia “Abordagem de Mosaico” (Clark e Moss, 2001) indagassem quais as perspetivas das crianças acerca do Jardim de Infância.

2.5.1) A Abordagem de Mosaico

O estudo foi realizado durante a prática pedagógica e teve com principal objetivo, entender qual a perspetiva da criança sobre o jardim-de-infância, recorrendo à metodologia da Abordagem de Mosaico. Esta abordagem foi criada por Alison Clark e Peter Moss, como uma metodologia para escutar crianças pequenas. Embora as crianças sejam dependentes dos adultos, estas possuem uma voz própria que deverá ser tida em conta envolvendo-se no diálogo democrático e nos processos de tomada de decisão. A Abordagem de Mosaico é influenciada pela Pedagogia da Participação, como também pelo modelo curricular de Reggio Emilia, com a sua pedagogia da escuta e correspondente imagem da criança como detentora de direitos e competências.

Tal como referido anteriormente, esta metodologia é um modo de escuta que reconhece as crianças como co construtoras de significados e especialistas da sua vida. É considerada uma abordagem integrada que combina o verbal com o visual, capacitando as crianças a terem uma “voz”. A Abordagem de Mosaico caracteriza-se por ser:

- Participativa: as crianças são agentes e especialistas da sua vida;
- Adaptável: possibilidade de adaptação ao grupo de crianças e ao contexto;
- Multi-método: combinação de vários métodos, reconhecendo e valorizando as várias linguagens da criança, promovendo a sua escuta, como um processo que não se restringe à linguagem verbal;
- Reflexiva: os adultos e crianças são especialistas das suas vidas colaborando nos processos de reflexão sobre os seus significados;
- Incorporada na prática: permite que a pesquisa seja realizada como uma dimensão da experiência diária.

Nesta metodologia são utilizados vários métodos passíveis de serem adaptados pelo investigador, tais como, a utilização de câmaras/fotografias, os circuitos, os mapas, as reuniões, as dramatizações, a observação e documentação, as conversas e, por último, a manta mágica. Os circuitos têm por objetivo a exploração do espaço através de um passeio realizado e conduzido pelas crianças, onde estas registam o que veem a partir de fotografias, registos áudio ou outros. Os mapas são formas de registo e representação dos circuitos. O mapa apresenta o registo visual, dando às crianças a oportunidade de refletirem e discutirem sobre as suas experiências. As reuniões são conversas informais, onde o adulto deve ser flexível, sensível e organizado na gestão do tempo de escuta. Um dos métodos mais utilizados com crianças de idade inferior a dois anos são as dramatizações, onde podem ser introduzidas figuras do jogo ou outros instrumentos. A observação e documentação recorrem a registos e comentários sobre a experiência socorrendo-se de fotos, murais, vídeos e vários meios de comunicação e de representação. Outro dos métodos utilizados na Abordagem de mosaico é a conversa com as crianças, pais, educadores e auxiliares. Este método é realizado num contexto informal e é uma forma de conhecer a perspetiva das crianças.

A manta mágica é um espaço de observação e reflexão sobre os momentos mais marcantes da abordagem para as crianças, possibilitando a oportunidade de verem, comentarem e integrarem os elementos da pesquisa.

A Abordagem de mosaico desdobra-se em duas ou, em alguns casos, três fases: a fase de recolha de informação, a fase de reflexão e discussão, e quando esta metodologia é utilizada na resolução de casos concretos, a fase de decisão.

Na primeira fase (recolha de informação), a informação recolhida é guiada e conduzida pelas crianças, ou seja, reúne-se as preceptivas das crianças, já que escutar a criança e a sua vontade é o mais importante nesta abordagem. Na recolha de informação utilizam-se os diferentes métodos referidos anteriormente. Outro dos métodos utilizados na recolha de informação são as entrevistas. As questões realizadas nas entrevistas devem curtas, estruturadas e abertas, de maneira, a visarem o ponto de vista da criança acerca da sua realidade.

Na fase de reflexão e discussão reúnem-se os diversos materiais e informação de forma, a realizar uma imagem constituída pelos vários pontos de vista das crianças.

Nesta fase é utilizada, a manta mágica, explicitada anteriormente, através da qual se reflete sobre o trabalho produzido e se evidencia as conclusões retiradas.

Em alguns casos, tais como a resolução de problemas concretos, recorre-se a fase de decisão. Nesta fase é dada liberdade à criança para tomar decisões, refletirem nas alterações e proporem a organização de diferentes espaços, de modo, a que o seu bem-estar no J.I. seja melhorado.

Em qualquer investigação, as questões éticas são uma prioridade a ter em conta, devendo-se incluir o consentimento informado da instituição e dos pais, assim como o da criança, mesmo que esta seja muito pequena. No nosso caso, foi elaborada uma carta (cf. Anexo nº 1) a informar os encarregados de educação, no entanto, por aconselhamento da educadora cooperante, decidimos não a entregar, na medida em que tínhamos pouco contacto com as famílias.

O estudo foi realizado com várias crianças, no entanto, apresentaremos apenas o tratamento de dados relativos a duas crianças escolhidas pelas estagiárias, que passaremos agora a caracterizar.

2.5.2) Caracterização das crianças participantes no estudo

No âmbito do estudo realizado, foi pedido a cada par pedagógico que escolhe-se duas crianças, sobre as quais iria incidir o tratamento de dados. No nosso caso escolhemos, uma menina e um menino. Os motivos da nossa escolha serão referidos de seguida.

A I. encontra-se integrada no grupo. Não demonstra dificuldade na interação com os adultos e com os seus pares, no entanto revela-se bastante insegura. No seu grafismo são visíveis esboços da figura humana, entre outros traços que revelam intencionalidade na representação de outras figuras. Não tem dificuldades na expressão oral, no entanto verifica-se uma troca do fonema /s/ pelo /t/, mas não em todas as situações. É capaz de se empenhar durante algum tempo quer numa atividade quer a ouvir uma história ou a apenas num momento de conversa. É uma criança bastante curiosa e interessada.

O M. encontra-se integrado no grupo, envolvendo-se com frequência em atividades da área da matemática, do faz de conta, mas também revela gosto pela área da leitura e pelos jogos. Não revela dificuldades, na interação com os adultos, e com os seus pares. Solicita ajuda sempre que precisa de realizar alguma tarefa para a qual não se sente tão à vontade. No seu grafismo são visíveis esboços da figura humana, mas também muitas linhas e círculos, revela também, alguma inconsistência no traço. Não tem dificuldades na expressão oral, intervindo nas conversas em grande grupo, apesar de mostrar alguma timidez. É capaz de se concentrar algum tempo quer numa atividade quer a ouvir uma história ou a apenas num momento de conversa. É curioso e observador.

Ambas são bastante autónomas no que diz respeito à exploração da sala.

Através desta abordagem estas crianças podem ser capazes de tomar iniciativas; promover a aquisição de vocabulário e melhorar a capacidade de envolvimento numa atividade.

2.5.3) Fonte dos dados e processo de pesquisa

Neste tópico abordaremos os processos e em simultâneo o tratamento de dados relativo à Abordagem de Mosaico. Optámos por realizar deste modo, dado que o tratamento de dados foi realizado ao longo da investigação e não numa fase posterior.

A reunião foi um dos métodos utilizados no início da implementação da Abordagem de Mosaico, com o objetivo de apresentarmos às crianças a nossa proposta, clarificando-lhes o que pretendíamos saber: as suas perspetivas sobre o Jardim-de-infância; o que gostavam nesse espaço e nessa experiência, o que gostariam de modificar. Desta reunião voluntariaram-se doze crianças, incluindo as duas escolhidas pelas estagiárias.

A conversa com as crianças (cf. Quadros nº1 e 2) foi um dos passos seguintes nesta investigação. As conversas estabeleceram uma forma privilegiada de viabilizar a participação das crianças no estudo e de obter dados. Estas conversas ocorreram, sempre num contexto informal, e, algumas vezes num contexto de brincadeira facilitando o envolvimento das crianças.

Quadro nº1- Entrevista à I.

1-Porque que vens à escola?

R: “Porque o meu pai diz que tenho de ir sempre à escola. É importante!”

2- Porque gostas de vir à escola?

R: “Gosto de vir a escola porque tenho livros”.

3-Qual é o amigo que mais gostas?

R: Gosto de vir porque tenho amigos: o M., a L., a M., a C. e o S.

4-Se um amigo viesse à escola, o que lhe mostravas?

R: “Mostrava a biblioteca, a escrita, os meus brinquedos e lá fora.”

Quadro nº 2-Entrevista ao M.

1-Porque que vens à escola?

R: “Porque penso que a escola é gira e tem amigos”

2- Porque gostas de vir à escola?

R: “Eu gosto de vir a escola e brincar nos legos”

3-Qual é o amigo que mais gostas?

R: “Gosto de todos os meninos!”

4- O que é que mais gostas na escola? E menos?

R: “O sítio que mais gosto é a massa e o que menos gosto é a matemática porque vou lá poucas vezes”

5-Se um amigo viesse à escola, o que lhe mostravas?

R: “Mostrava os desenhos, os amigos a brincar na massa e na área da escrita e contava aos amigos o que fazíamos lá e brincávamos nas casinhas de lá fora.”

Após as entrevistas, foi pedido às crianças que tirassem fotografias ao que mais gostavam, quer seja ao espaço ou às pessoas. Relativamente aos mapas (cf. figuras nº1 a 2 e quadros 3 e 4), as duas crianças não os quiseram realizar, preferindo desenhar um dos seus espaços favoritos e selecionando as fotografias de que mais gostavam, justificando sempre as suas escolhas.



Fotografia nº 1: Mapa do M.



Fotografia nº 2: Mapa da I.

Quadro nº 3- Justificações dadas pelo M referente à escolha das fotografias

Retratos das mães (realizados pelas crianças) - “Escolhi esta fotografia porque estamos perto do dia da mãe.”

Área do faz de conta- “Existem lá uns gatos que usamos para fazer histórias e no Carnaval.”

Casinhas do exterior- “Escolhi esta fotografia porque as casas têm brinquedos lá dentro.”

Quadro nº 4- Justificações dadas pela I referente à escolha das fotografias

Fotografias das duas meninas - “Gosto muito de brincar com elas!”

Baloioço- “Gosto do baloiço porque é novo.”

Área do faz de Conta- “Gosto muito de brincar aqui!”

Escadas - “É o meu esconderijo e das minha amigas.”

Boneca dentro de uma casinha- “É a boneca da M.!”

2.5.4) Análise e interpretação dos dados

Na construção da manta mágica (cf. fotografia nº3) apresentámos os dados de todas as crianças que se voluntariaram para a investigação, para que estas não se sentissem excluídas. A manta mágica foi apresentada com recurso a uma apresentação em PowerPoint, de modo a ser mais fácil para as crianças visualizarem.

Por último, realizámos as conversas com os pais, educadora (cf. Apêndice 9 a 11). Estas conversas tiveram por objetivo conhecer mais profundamente as perspetivas das crianças, a partir da forma como são percecionadas pelos adultos, e foram realizadas no J.I.



Fotografia nº 3: Manta Mágica

A partir dos dados obtidos podemos verificar que, as fotografias tiradas pelo M demonstram a importância que o espaço exterior tem para si (das 19 fotografias tiradas por esta criança, 10 eram do espaço exterior). Segundo o pai, no ano anterior, o M encontrava-se numa instituição sem espaço exterior, estando muitas vezes fechado. Este é um dos motivos que o faz gostar da escola, mas não só na entrevista realizada à criança, esta referiu que gostava de brincar com os legos e na área da modelagem, indo de encontro ao que a educadora cooperante disse, quando interrogada pelo espaço preferido desta criança. Relativamente ao espaço que menos lhe agradava, a criança referiu que era a área da matemática. No entanto, no decorrer da investigação, através da observação, verificou-se que o M dirigia-se mais vezes a esta área, isto porque “começou a descobrir o que podia fazer e que se podia registar o que se fez, foi um dos

primeiros meninos a realizar registos na matemática autonomamente” (dado obtido através da entrevista à educadora cooperante).

A I, de acordo com a educadora cooperante “é uma criança muito pequenina, mas muito madura”, sendo uma das crianças que por vezes dá as respostas mais assertivas do grupo. No entanto, apesar de mostrar maturidade nos raciocínios e respostas, a I mostra o seu lado menos maduro, o das emoções e o lidar com essas emoções, existindo esta dualidade.

Esta criança dá muita importância às relações interpessoais, seja com os amigos ou com a educadora, por quem sente um grande apego. Isto porque as fotografias retratam as suas melhores amigas e os espaços (faz de conta, casinhas e um “esconderijo” - escadas existentes no exterior) onde têm o hábito de brincar. Na entrevista realizada ao pai (cf. Apêndice 10), este referiu o motivo por que colocou a filha nesta instituição, “não pelo espaço físico em si porque contém arquitetónicas, mas porque se foi apercebendo que me termos humanos e o programa educativo eram interessantes.” De facto, esta resposta vai ao encontro da educadora cooperante, que reconhece, o facto do modelo curricular e as relações interpessoais que se estabelecem são uma mais-valia para a instituição, pois ninguém os procurava se fosse pelas instalações.

O espaço preferido da I é o faz de conta, onde segundo a educadora de infância, “a I se expande e habitualmente retrata o seu modelo familiar.”

Uma das perguntas realizadas na conversa com as crianças, na qual existiu uma concordância entre elas, foi a seguinte: “Se um amigo viesse à escola, o que lhe mostravas?”. Ambas responderam entre outras coisas que mostrariam a área da escrita, o espaço exterior e os brinquedos existentes nesse espaço. O facto de quererem mostrar a área da escrita deve-se ao facto de se tratar de um espaço novo dentro da sala, o recreio e os seus brinquedos é um dos locais onde as crianças gostam mais de brincar.

Em suma, a partir desta investigação concluo que estas duas crianças têm uma perspetiva idêntica sobre o Jardim de Infância. As relações interpessoais e o modelo curricular estão na base das perspetivas destas duas crianças, na medida em que reconhecem o JI não só como um local de brincadeira, onde podem conviver com os seus amigos, mas também um local de aprendizagem e descoberta, onde a sua curiosidade, os leva a realizar novas aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda a teoria tem a sua importância, pois ela é a base de qualquer boa prática. Todavia, é na prática que aprendemos que a teoria faz sentido e sem este estágio isso não poderia ter acontecido. Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada muitas foram as aprendizagens realizadas quer no nível prático, quer no nível teórico, contribuindo para a minha formação. O estágio foi extremamente importante, porque conseguimos adquirir competências que só estando diante de um grupo de crianças com personalidades e exigências tão distintas e que nos desafiaram constantemente, é que as conseguiríamos alcançar. O presente relatório permitiu apresentar e refletir sobre as experiências que para mim foram as mais significativas durante este percurso. O projeto pedagógico foi uma mais-valia para o grupo, porque foi ao encontro das suas intenções. Isto porque ao longo do estágio verificou-se uma curiosidade por parte das crianças, sobre o que era a escrita. Isto deveu-se em parte, ao facto das crianças estarem muito curiosas e atentas quando viam as estagiárias a escrever, mas também, por algumas crianças já tentarem escrever o seu nome. A escrita é muito valorizada no MEM, pois segundo Vigotsky “ler e escrever devem ser coisas de que a criança necessite... escrever deve ser relevante para a vida” (citado por Folque, 1999:10-11). Apesar da realização do projeto, na minha opinião, ter sido positiva, se pudesse voltar atrás realizaria as coisas de forma diferente, dando mais importância aos conhecimentos prévios das crianças sobre a escrita, conhecimentos relativos à orientação da escrita (se se escreve de cima para baixo, ou da esquerda para a direita), à composição das palavras (sílabas), entre outros.

Durante esta última fase de estágio tivemos que realizar uma investigação tendo por base a Abordagem de mosaico. A Abordagem de Mosaico é um multi-método participativo e reflexivo, que inclui as crianças, pais e educadoras, tratando as crianças como agentes da sua própria vida e reconhecendo as suas diferentes linguagens e vozes. Nesta abordagem pretende-se que as crianças se expressem livremente, mostrando quais os seus reais interesses. Esta pesquisa foi centrada nas perspetivas das crianças acerca do Jardim-de-Infância. No início houve uma certa dificuldade em começar esta investigação pois não sabíamos como se iria explicar às crianças aquilo que iríamos fazer. Contudo, optou-se por referir que tínhamos que realizar um trabalho para a nossa escola, posto isto, questionou-se quem nos queria ajudar ao que obtivemos um grande número de crianças, cerca de 12 crianças. No início fiquei um pouco preocupada com o facto de serem tantas crianças, pois não sabia como é que se iria realizar a abordagem.

Optou-se por fazer a investigação, em primeiro lugar, com as duas crianças escolhidas pelas estagiárias e seguidamente com as restantes crianças. O objetivo desta pesquisa era perceber as perspetivas das crianças sobre o Jardim-de-Infância, no entanto, devido à idade das crianças foi um pouco complicado entender o porquê de virem ao J.I. ou porque gostavam de vir. Verificou-se uma fraca capacidade de argumentação por parte das crianças, isto devido à sua idade, o que exigiu um pouco mais de esforço da parte das estagiárias para obter respostas mais completas.

Devido ao cumprimento de prazos, a última semana de estágio foi dedicada a tentar acabar a investigação, o que não foi conseguido, sendo que tivemos que voltar ao centro de estágio para divulgar os resultados das investigações às crianças. Na minha opinião, esta investigação seria mais bem conseguida se fosse realizada desde o início do estágio, pois evitar-se-ia a pressão do tempo, bem como, seriam certamente conseguidos melhores resultados.

O balanço que realizei deste estágio é muito positivo, apesar de alguns insucessos, consegui completar mais esta fase da minha vida. Relativamente aos sucessos, na minha opinião ter chegado ao fim deste estágio, por si só já é um êxito. No início do estágio sentia-me um pouco receosa, pois não sabia o que iria encontrar, mas no seu decorrer, esse receio foi-se dissipando. Isto porque fui muito bem recebida quer pelo grupo de crianças, quer pela educadora e auxiliar, bem como, pelo resto da comunidade educativa. No caso da interação com as famílias, esta não foi muito bem conseguida devido à incompatibilidade de horários, só conseguíamos ver os pais das crianças no início da manhã, quando estes iam levar os filhos à escola e como tinham que ir trabalhar não conseguíamos comunicar com eles. Contudo, quando tivemos que realizar entrevistas com os pais de duas crianças estes aceitaram de imediato, mostrando ser uns pais participativos e preocupados com os seus educandos.

“Em Educação de Infância, a reflexão consiste numa ação que leva à reestruturação de práticas educativas para o melhor atendimento e desenvolvimento global da criança” (Marques & Oliveira, 2008, p.130). Nem só de sucessos se fez este estágio, um dos meus maiores insucessos foi a falta de reflexão sobre alguns assuntos, o que me levou muitas vezes a que as atividades não tenham corrido tão bem. Segundo Marques e Oliveira, “ser professor reflexivo significa ser um profissional que reflete sobre o que é, e o que realiza, o que sabe e o que ainda procura, encontrando-se em permanente atenção às situações e contextos em que interage. Assim, o educador deve estar atento às diversas culturas dos seus alunos, criando pontes entre a escola e os contextos familiares e sociais” (2008, p.132).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Clark, A. e Moss, P. (2001). *Listening to Young Children. The Mosaic Approach*. JKP. United Kingdom.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. (4.ªed.), Porto Editora. Porto

Fernandes, J. (2003). *Construindo a Linguagem no Jardim de Infância. Estudo sobre as atividades pedagógicas e a evolução de um grupo de crianças em idade pré-escolar*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Lisboa

Folque, M. (1999). *A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar*. Escola Moderna. Lisboa

Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto Editora. Porto

Glauert, E. (2005). A ciência na educação de infância. Em I. Siraj-Blatchford (Coord.), *Manual de desenvolvimento para a educação de infância*. Texto Editora. Cacém

Guedes, M. (2011). *Trabalho em Projetos no Pré-Escolar*. Escola Moderna. Lisboa

Katz, L. e Chard, S. (2009). *A Abordagem por Projetos na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa

Marcelo, C (1992). A formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque. In: Nóvoa, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Dom Quixote. Lisboa

Marques, M. et. al (2008). *O Educador como Prático Reflexivo*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto

Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita. Textos de apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Lisboa

Ministério da Educação. (2007). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Lisboa

Niza, S. (2013). *O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In Formosinho, J. et.al (4ª ed.) Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Col. Infância. Porto Editora. Porto

Oliveira, A. (1997). *Entrar no mundo da escrita*. Escola Moderna. Lisboa

Oliveira, A. (1998). *Entrar no mundo da escrita-2ª parte*. Escola Moderna. Lisboa

Roldão, M.C. (2000). A escola como Instância de Decisão Curricular in Alarcão, I. (org.) (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão*. Porto Editora. Porto

Sim-Sim, I. (2008). *Linguagem e Comunicação. Textos de apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Lisboa

Schön, D. (1983). Teaching artistry through reflection in action. In *Education the reflective practitioner*. San Francisco.

Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica. Lisboa

Vasconcelos, T. (2012). *Trabalhos por projeto na educação de infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Direção Geral de Educação. Lisboa

Outras referências

Projeto Educativo da Instituição

Projeto Curricular de Grupo

ANEXOS

Anexo nº 1 – Carta para os Encarregados de Educação sobre a Abordagem de Mosaico

Coimbra, ____ de Abril de 2014

Excelentíssimos Pais e Encarregados de Educação,

No âmbito dos Mestrados em Educação Pré-escolar e em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB iremos implementar um projeto com recurso à Abordagem de Mosaico. Esse projeto tem como objetivo conhecer a perspetiva das crianças sobre o Jardim-de-Infância. A Abordagem de Mosaico é um multi-método participativo e reflexivo, que inclui as crianças, pais e educadoras, tratando as crianças como agentes da sua própria vida e reconhecendo as suas diferentes linguagens e vozes. Pretende-se que as crianças se expressem livremente, mostrando quais os seus reais interesses. O envolvimento neste projeto terá um carácter facultativo, ou seja, cada criança decidirá se quer participar ou não.

A Equipa Educativa encontra-se disponível para o esclarecimento de qualquer dúvida que possa surgir.

Agradecemos desde já a sua disponibilidade e colaboração.

Atenciosamente,

Estagiárias

APÊNDICES

Apêndice nº 1- Planificação da atividade-recriação do quadro de Claude Monet



Fotografia nº 4- “Crisântemos” de Monet

Materiais:

Tinta verde para o fundo;

Papel de cenário;

Flores (crisântemos);

Esponjas.

Objetivo:

- Proporcionar um momento de acesso à arte e à cultura, de modo a ampliar o seu conhecimento do mundo e desenvolver o sentido estético.

Descrição da atividade:

1ª Fase: Diálogo com as crianças sobre o que é a Primavera e o que acontece nesta estação. É pedido às crianças que tragam de casa materiais que lembrem a Primavera (flores, recortes, poemas, fotografias, etc.).

2ª Fase: Apresentação em power point sobre o pintor “Claude Monet” e discussão de algumas das características das suas obras. Posteriormente é sugerido às crianças a recriação de um quadro, para dar as boas vindas à Primavera. É sugerido o quadro “Crisântemos”.

3ª Fase: Após ter sido acordado o quadro a ser recriado é necessário discutir que materiais poderão ser utilizados e que cores escolher.

As estagiárias sugeriram a utilização de esponjas para pintar o fundo e flores reais (crisântemos) para carimbar. No fim, para não existir desperdício, as flores utilizadas serão coladas no quadro. Caso as crianças sugeriam outra forma de recriar o quadro esta será tida em conta.

4ª Fase: Depois de recriado o quadro, este irá ser colocado no exterior da sala com os materiais que as crianças trouxeram sobre a Primavera.

Nota: Em conversa com as estagiárias da sala dos 4 anos surgiu a ideia de elas também fazerem esta atividade mas com outro pintor. Assim, quando estivessem concluídas as “obras” as crianças iriam apresentar os seus trabalhos às outras salas. É apenas uma sugestão mas que ainda não está nada decidido.

As flores serão fornecidas pelas estagiárias.

Apêndice nº 2- Recriação do quadro de Monet (Fotografias)



Fotografia nº 5: Início da elaboração do quadro



Fotografia nº 6: Carimbagem das flores



Fotografia nº 7: Colagem das flores



Fotografia nº 8: Quadro final



Fotografia nº 9: Exposição da Primavera

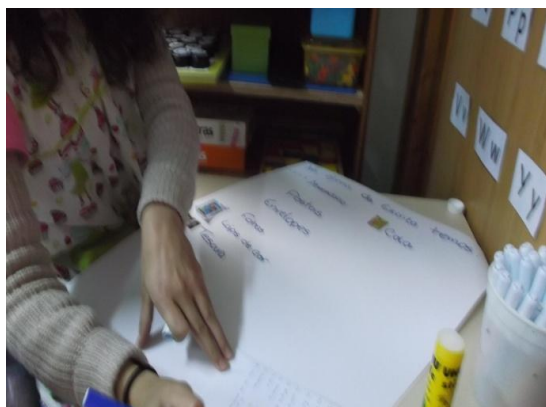
Apêndice nº 3- Construção do inventário da Área da Escrita: Fotografias



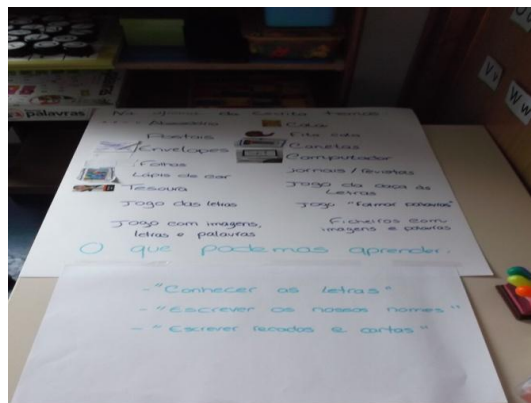
Fotografia nº 10: Crianças exploram os materiais já existentes na área



Fotografia nº 11: Uma criança recorta uma folha lisa para posteriormente ser colada no cartaz



Fotografia nº 12: Elaboração do cartaz



Fotografia nº 13: Cartaz Final

Apêndice nº 4 – Planificação da atividade “Quadro dos nomes”

Jardim de Infância: “O Pátio”

Competências

- Desenvolver a sua autonomia através da tomada de decisões ou através da utilização adequada dos materiais;
- Ser capaz de cooperarem entre si e com adultos.
- Ser capaz de nomear e utilizar diferentes equipamentos e utensílios;
- Ser capaz de se expressar por iniciativa própria ou a pedido do adulto;
- Ser capaz de questionar para obter informação sobre algo que lhes interesse.
- Ser capaz de conhecer que a escrita e o desenho transmitem informação;
- Ser capaz de reconhecer a forma geométrica – hexágono;
- Ser capaz de corresponder quantidades.

Oficina da Escrita

- Realização de retratos para a identificação dos nomes

Objetivo geral: Proporcionar às crianças uma forma de se familiarizarem com o código escrito do seu nome.

As crianças irão desenhar o seu retrato com a finalidade de identificarem o seu nome. A primeira letra do código escrito do nome da criança será sublinhada, tendo por objetivo a sua posterior identificação.



Fotografia nº 14: Quadro dos nomes

Apêndice nº 5- Planificação: jogo “Correspondência letra a letra”

Jardim de Infância: “O Pátio”

Grupo: 25 crianças de 3/ 4 anos

Áreas de conteúdo

Área de Formação Pessoal e Social

Área da expressão e comunicação- domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e domínio da expressão plástica

Objetivos

- Aumentar a autonomia através da tomada de decisões ou através da utilização adequada dos materiais;
- Cooperar entre si e com adultos;
- Expressar por iniciativa própria ou a pedido do adulto;
- Saber que a escrita e o desenho transmite informação;
- Potenciar e enriquecer a expressão oral.

Descrição

Área de trabalho: Oficina da Escrita

Introdução do jogo “Correspondência letra a letra”

Pretende-se que com este jogo que as crianças correspondam a letra maiúscula à letra minúscula ou vice-versa. Numa primeira fase é dada a liberdade às crianças para explorarem o jogo. Posteriormente poderá surgir uma folha de registo.

Avaliação

Durante as atividades teremos em conta os níveis de bem-estar e implicação da criança, observando a sua postura e o seu envolvimento.



Fotografia nº 15: Jogo “Caça às Letras”

Apêndice nº 6-Planificação do “Jogo das Sílabas”

Data: 30 de Abril de 2014

Objetivo: Separar as sílabas das palavras corretamente com recurso a palmas

Competências:

- Ser capaz de dizer as sílabas das palavras;
- Ser capaz de dizer onde começa e acaba uma palavra;
- Ser capaz de dizer palavras que acabam com a mesma sílaba.

Organização do grupo: Grupo de 9 a 10 crianças

Recursos: Um dado com as personagens da história “O Grufalão”

Sílabas das palavras

Descrição da Atividade:

Esta atividade divide-se em três partes. Na 1ª parte mostra-se as imagens das personagens da história, como forma de relembrar as mesmas. Seguidamente, um adulto lê a palavra correspondente à imagem, pedindo às crianças que apontem para a imagem. Posto isto, inicia-se a separação silábica das palavras, recorrendo a palmas, havendo a demonstração do adulto.

Na 3ª parte é utilizado um dado, onde este é lançado e cada criança deverá sozinha separar as sílabas.

Avaliação:

A avaliação desta atividade terá por base os seguintes itens: divisão silábica correta das palavras; bem-estar e implicação.



Fotografia nº 16: Criança a realizar o jogo das sílabas

Apêndice nº 7- Planificação da atividade “Som das Letras”

Data: 2 de Maio de 14

Projeto: Implementação da Oficina da Escrita

Objetivo: Identificar uma das características do código escrito.

Organização do grupo: Trabalho na oficina da escrita (3 crianças);

Recursos materiais: Jogo realizado previamente pelas estagiárias.

Competência: Ser capaz de reconhecer, gradualmente, as letras e o seu respetivo nome.

Descrição do jogo:



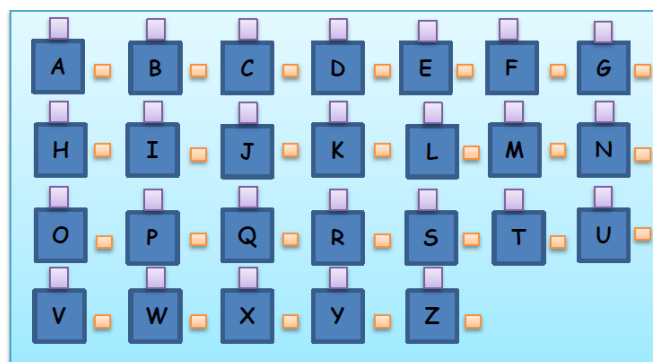
- Imagem com a palavra escrita



- Velcro



- Bolsa para guardar as imagens



As crianças escolhem uma letra, retiram o cartão que se encontra no interior da bolsa e dizem o que veem, ou seja, dizem uma palavra que se inicia pela letra que escolheram. Assim, as crianças reproduzem o som da letra escolhida. Posteriormente, colocam o cartão no velcro para indicar que já escolheram aquela letra.

Avaliação:

Durante a realização do jogo teremos em conta os níveis de bem-estar e implicação da criança, observando a sua postura e o seu envolvimento.

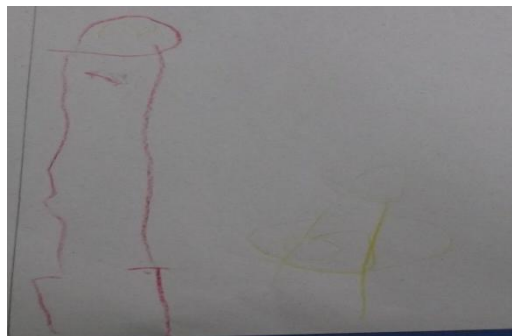


Fotografia nº17: Jogo “Som das letras”

Apêndice nº 8- Construção do cartaz para a divulgação do projeto



Fotografia nº 18: Início da construção do cartaz



Fotografia nº 19: Desenho de uma criança



Fotografia nº 20: Uma criança a desenhar a primeira letra do seu nome (S)



Fotografia nº 21: Produto final da divulgação do projeto

Apêndice nº 9- Transcrição da entrevista ao Pai do M.

1) O M fala sobre o J.I. em casa? Expressa-se voluntariamente ou é necessário perguntar-lhe?

R: Sim, o M fala voluntariamente sobre o J.I., as atividades que faz, os passeios que d's, os amigos, o que falaram ou o que trouxeram. Às vezes, também perguntamos e ele responde mas às vezes também fala sobre o que fizeram na escola.

2) Alguma vez o M lhe contou alguma coisa que o tenha marcado no JI?

R: Sim, por exemplo, quando se realizam as festas do Dia do Pai ou da Mãe, ele conta. Aqui na escola dizem para não contar que é segredo, então quando é no Dia do Pai, ele conta à mãe e quando é o Dia da Mãe, ele conta-me a mim. Ele gosta muito desta escola, antes estava numa escola um pouco fechada, só tinha uma sala e entretanto fechou e ele veio para aqui, comparada com a outra as condições são muito melhores, tem um “jardim” para brincar.

3) Em relação aos amigos. O M fala em algum amigo em especial?

R: Sim. O A, o F, fala do S, porque somos donos de um café e os pais do S moram lá perto e então eles brincam lá juntos. Também fala da I P que é a “namorada”, mas em termos de rapazes, é o A e o F.

4) Em termos de espaços, existe algum que o M tenha referido como sendo o seu favorito?

R: A primeira vez que ela cá veio era o jardim, porque era ao ar livre e na outra escola estavam muito fechados. Ele diz que gosta muito da escola porque tem um jardim para brincar, mas gosta muito de fazer os trabalhos e desenhos.

Apêndice nº 10: Transcrição da entrevista ao Pai da I**1) O que quês a I. costuma transmitir em casa sobre o J.I.?**

R: Nós temos por hábito perguntar como é que correu o dia e normalmente não fala muito. Quando lhe perguntamos, então o que fizeste ela não diz, eventualmente porque não se lembra ou porque já está noutra e portanto normalmente não diz muito, a menos que haja uma coisa marcante. Agora, nós temos a ideia que as coisas correm bem, porque grande parte das brincadeiras que ela tem em casa, são ela é a C. ou ela é a A., muitas das vezes ela é a C. e agora tu és a A., ou seja são brincadeiras em torno da escola e dos coleguinhos. Mesmo as histórias, ela gosta que lhe conte histórias, embora saiba poucas histórias, muitas vezes conto a história da Carochinha, do Lobo Mau ou dos Três Porquinhos. E normalmente quando conto a historia dos Três Porquinhos, conto à minha maneira; a história do centro comercial que ela uma vez viu no ipad e era um pouco diferente ou a história de casa da avó que também é diferente. Na nossa história, eu chamava nomes aos porquinhos e muitas vezes ela diz “não, vamos mudar” e dá nomes dos amiguinhos dela aqui da escola, independentemente de por exemplo ela ainda hoje não quer vir à escola.

2) O que acha que é o mais importante para a sua filha no jardim-de-infância?

R: As relações pessoais, seja com a educadora, seja com os colegas. Eu digo isto, porque eu acho que em relação a este estabelecimento... Inscrevi a minha filha em dois estabelecimentos, num porque a minha irmã tinha lá os filhos e neste porque um colega meu teve cá os filhos e falava muito bem das pessoas. Embora o espaço não fosse o melhor porque há muitas barreiras arquitetónicas, que são um perigo. Agora foi apercebendo que em termos humanos funcionava e o programa educativo era interessante.

Na transição da minha filha para a sala dos 3 anos, fiquei um pouco preocupado, pois na sala anterior havia uma auxiliar com quem a Inês era muito apegada, no entanto, essa preocupação foi desvanecendo quando me apercebi que ela se foi apegando à educadora.

3) Alguma vez a Inês falou de algo que aconteceu no J.I. que a tenha marcado, pela positiva ou pela negativa?

R: Às vezes fala. Quer dizer ainda hoje dizia que o M.P. quer brincar comigo mas eu não quero brincar com ele. O entusiasmo com algumas saídas, ela é um pouco contida. Em relação as questões de autonomia, penso que houve um retrocesso, motivado pelo nascimento dos irmãos. Normalmente é a tal história do caiu, magoei-me ou magoaram-me. Na sala dos dois anos era a questão de dormir.

Apêndice nº 11: Transição da entrevista à Educadora Cooperante

1) Na sua opinião, o que o grupo (em geral), acha do J.I?

R: De uma forma geral, o grupo gosta de vir à escola. Agora não sei se a consciência que eles têm do porquê que vêm à escola, se todos pensam da mesma maneira. Na minha opinião, não. Alguns vêm porque os pais dizem, mas isto prende-se também com as concepções que os pais têm da escola. As crianças dizem que gostam de vir porque gostam de aprender, gostam de estar com os amigos, são essas as concepções que lhes passam em casa. E depois há aqueles que dizem: “ tens de ir à escola porque eu vou trabalhar e não, porque é bom para ti, porque brincas com os teus amigos, porque aprendes, porque fazes coisas que em casa não fazes sozinho. De uma forma geral, penso que estão bem, que gostam de vir e que se sentem bem aqui, mas têm dias, há dias que sim, há outros que “min”. Mas de forma geral, neste momento ainda não fazem aquela relação em que vimos à escola porque vimos aprender e estar com os amigos e que podemos fazer coisas diferentes ou só porque os pais não têm onde os deixar. Ainda se passa muito a ideia do JI como espaço para cuidar e não como espaço de educar. Acho que ainda se transfere muito para a escola aquilo que os pais não conseguem fazer com os meninos. A escola deve ensinar, sim, mas não educar. Não deve ser passado para a escola as responsabilidades educativas, porque educar, os pais são os primeiros educadores dos seus filhos e alguns ainda não pensaram muito bem sobre isso, que eles são os modelos para os seus filhos.

1.1) E em relação à Inês P. e ao Miguel?

R:A Inês é uma criança muito pequenina mas muito madura, se repararmos, por vezes, as respostas que ela dá são mais assertivas no grande grupo, mesmo as conexões que faz acerca de alguns assuntos são das respostas mais assertivas que conseguimos ver e sentir no contexto. A Inês mostra por vezes alguma maturidade nas respostas que dá nos raciocínios que faz, ainda que mostre outro lado menos maduro das emoções e lidar com o fator emocional, tem essa dualidade, mas acho que a Inês tem uma ideia e uma perceção da escola diferente e o Miguel também pode ter, mas lá está, são duas famílias que têm uma atitude diferente face à escola e aquilo que a escola pode transmitir.

Há aqui um grupo de pais que têm uma ideia correta sobre o JI, eles precisam do jardim, porque precisam de um lugar que possa colmatar o tempo que eles não lhe podem dar, mas também um lugar de descoberta, de fazer aprendizagens com o grupo que em casa não fazem. Têm consciência que é uma mais-valia para o seu desenvolvimento e penso que isso é consciente.

2) Qual o espaço e/ou atividade que gostam mais de fazer? Seja o grupo ou em particular a Inês e o Miguel?

R: A Inês gosta muito de brincar no faz de conta e acho que se expande neste espaço, é onde ela gosta mais de estar, mas também gosta de desenhar, vai à leitura, à matemática. A Inês exterioriza muito o seu modelo familiar no faz de conta. O Miguel vai a todas as áreas, mas gosta muito das construções, vai muito aos jogos de mesa, ultimamente vai à matemática porque começou a descobrir o que se podia fazer e que se podia registar o que se fez; foi um dos primeiros meninos que começou a fazer registos na matemática autonomamente. Da turma em geral, os espaços preferências são o faz de conta, os jogos de chão, o desenho, as massas. Depois, começaram agora a perceber o que podem fazer em cada espaço, o que cada espaço lhes pode proporcionar, só agora é que eles têm uma perceção mais aprofundada e concreta.

3) Qual a relação entre as famílias e a comunidade educativa?

R: Eu acho que a relação com as famílias acaba por ser uma boa relação há sempre um ou outro caso que nos deixa um amargo na boca, mas acho que isso è em todo o lado. Eu acho que as famílias que nos escolheram, fizeram-no porque alguém lhes indicou, porque tinham referencias positivas e outras pelo modelo curricular diferente, porque se for pelas instalações ninguém nos procura. As instalações são velhas, se não for pelo modelo que nos sustente, que nos faça mostrar um trabalho adequado com os meninos e que trabalhamos com um modelo que potencia o desenvolvimento das crianças e lhes dá oportunidade e que os pais acabam por ver isso e que traz as famílias à escola, que os deixa participar e que está sempre a pedir que a família venha e que sejam elementos interativos do processo educativo e do próprio modelo, acho que eles depois acabam por se sentir uma mais-valia para o desenvolvimento dos meninos, estes pais agora, talvez ainda não tenham essa percepção porque os meninos são ainda pequenos mas daqui a mais um ano tenho a certeza que a opinião e a motivação dos pais para vir à escola seja outra, porque os meninos vão chamá-los e vão pedir que venham. Mas sim, no geral, as interações com as famílias são boas.

